

BEŞİNCİ SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ KAPSAYICI EĞİTİM İLKELERİ ETRAFINDA İNCELENMESİ

EXAMINING THE FIFTH GRADE ENGLISH LANGUAGE CURRICULUM AROUND INCLUSIVE EDUCATION PRINCIPLES

Özgül GÜLTEKİN TALAYHAN¹, Halis SAKIZ²

ÖZ: Kapsayıcı eğitim, Türkiye dâhil dünya genelinde yaygınlık kazanan bir eğitim modeli haline gelmiştir. Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını, bireysel özelliklerini, yeterlilik ve eğitim düzeylerini ve kültürel yapılarını dikkate alarak, eğitim sisteminde ayrımcılığı azaltmayı, okul ve toplum süreçlerine katılımı artırmayı ve bu amaç doğrultusunda gerekli içerik, yaklaşım, yapı ve strateji değişikliklerinin yapılmasını öngören bir süreçtir. Öğrencilerin farklı ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan öğretim ortamlarının sağlanması için; öğretim uygulamalarının, öğrenme ortamlarının, kullanılacak içerik, yaklaşım ve stratejilerin nasıl olması gerektiğini açıklayan öğretim programlarının kapsayıcılığının sağlanması büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple, bu çalışmanın amacı; 5. Sınıf İngilizce dersi öğretim programını kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında incelemek ve bir yarıyılı kapsaması planlanan, kapsayıcı eğitim değerlerine uygun bir öğretim programı önerisi hazırlamaktır. Çalışmadaki programda yer verilen özellikler, tüm devrelere ve tüm derslere uyarlanabilir niteliktedir.

Anahtar sözcükler: Kapsayıcı eğitim, kapsayıcı öğretim programı, yabancı dil eğitimi, İngilizce öğretim programı

ABSTRACT: Inclusive education is now considered as an innovative education model spread around the world, including Turkey. Inclusive education is a process that envisages minimizing discrimination in the education system, enhancing participation in school and social processes, and making necessary content, approach, structure, and strategy changes in line with this purpose, taking into account the different needs, individual characteristics, competence, education levels and cultural structures of students. In order to provide teaching environments that meet the different interests and needs of students; it is very important to provide the inclusiveness of teaching practices, learning environments and curriculum that explain how the content, approach, and strategies to be used should be. Therefore, the purpose of this study is to examine the 5th grade English course curriculum around the principles of inclusive education and to prepare a curriculum proposal, which is planned to cover one semester, in accordance with the values of inclusive education. The features of the program prepared in the study are adaptable to all grades and all lessons.

Keywords: Inclusive education, inclusive teaching program, foreign language teaching, English curriculum

Bu makaleye atf vermek için:

Gültekin-Talayhan,Ö.ve Sakız,H. (2022). Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Kapsayıcı Eğitim İlkeleri Etrafında İncelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 574-590

Cite this article as:

Gültekin-Talayhan,Ö. & Sakız,H. (2022). Examining The Fifth Grade English Language Curriculum Around Inclusive Education Principles.*Trakya Journal of Education*, 12(2), 574-590

¹ Öğr. Gör., Batman Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, ozgul.talayhan@batman.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6467-697X

² Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, halissakiz@artuklu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2406-1011

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Inclusive education is a process that aims to ensure the participation of all students in education, culture and society, to meet their different needs, and to reduce discrimination within the education system, and includes the necessary content, approach, structure and strategy changes for this purpose (UNESCO, 2015). In education systems around the world including Turkey, are in various steps on the legislation and practices in the name of inclusiveness. Despite the policies adopted for inclusive education and the positive regulations made, there are various problems regarding how to apply the principles of inclusive education in the classroom. To eliminate these problems and to provide educational environments that meet the different interests and needs of students; it is very important to ensure the inclusiveness of the curricula. However, the number of studies examining the curricula in terms of inclusiveness is limited in our country. On the other hand, there are not any studies in which inclusive curriculum proposals are made. Based on this need, this study aims to examine the 5th grade English course curriculum around the principles of inclusive education and to prepare an inclusive syllabus proposal planned to cover a semester.

Method

In this study, document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used. Document analysis is a method that includes the analysis of written materials containing information about the phenomenon or facts to be investigated. In addition, in a research on education, textbooks, program instructions, lesson and unit plans, official documents about education, etc. can be used in document analysis (Yıldırım & Şimşek, 2011). In the study, the theoretical framework, units and subjects, objectives and learning outcomes, teaching methods and techniques, and testing and assessment system of the fifth grade English course curriculum were analyzed with a critical perspective in terms of inclusive education principles. Considering the identified deficiencies and inclusive education principles, a new syllabus planned to cover one semester has been prepared.

Findings

In the 2018 Secondary School English Curriculum; the eclectic approach has been adopted considering that a single language teaching method cannot meet the needs of students with different learning styles and needs. Another approach adopted in the program is the communicative language learning approach, which uses activities that require real communication. To show students how English is used in real life; the teaching materials and tools have been selected from authentic sources. Learner autonomy, self-evaluation and valuing cultural differences are defined as the building blocks of the curriculum. It is determined that the theoretical framework of the curriculum is compatible with the principles of inclusive education.

The themes of the curriculum are chosen from topics that can be interesting for this age group and can be used in daily life. The existence of subjects such as countries and nationalities, and holidays belonging to different cultures in the units can enable students to recognize and respect different cultures. The themes are compatible with the principles of inclusive education. Some of the functions of the curriculum take place in a few units cyclically with a spiral approach. This feature can enable students who learn slowly or have learning difficulties to acquire the necessary pre-learning for progressive units, repeat subjects, and learn faster. On the other hand, there are deficiencies in the useful language part in terms of inclusiveness.

In the language skills and learning outcomes section, there are not any outcomes related to writing skill, which may be difficult for the level of this age group. This skill is desired to be acquired indirectly through assignments. There are 54 learning outcomes in the curriculum, but the requirement that all students acquire all of the outcomes with 3 hours lesson a week is contradictory to inclusive education. In addition, there are many outcomes related to speaking skill that is important in language education. However, the distribution of outcomes on a specific skill may be a disadvantage for students with different learning tendencies. Also, these learning outcomes may need to be adapted to a form that students with speech and language difficulties can acquire. For these reasons, the learning outcomes are weak in terms of considering individual differences.

The testing and assessment approach of the curriculum is based on the principles of Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Besides process-oriented evaluation techniques, formal evaluation will be made through written and oral exams, quizzes, assignments, and projects to document student achievement. It is emphasized that the testing-assessment process should include summative and formative assessment techniques. There are different kinds of assessment methods for all language skills beside the alternative assessment techniques in the curriculum. The points to be considered while applying these assessment methods are also specified, but these are very general recommendations, which may be insufficient to provide an inclusive evaluation. The curriculum does not include any pre-evaluation practices that will determine students' prior knowledge and learning needs. This is a major deficiency in ensuring the inclusiveness of curriculum. In line with these analyzes, a one-term inclusive curriculum proposal was prepared for the 5th grade English course in the study.

Conclusion

In the study, the fifth grade English course curriculum has been examined in detail; the theoretical framework of the curriculum, units and subjects, objectives and learning outcomes, teaching methods and techniques, and the understanding of testing and assessment have been critically analyzed in terms of inclusive education principles. Information about how the objectives, contents, learning-teaching processes, and testing-evaluation approaches in inclusive curricula should be has also been included in the study, and in line with this information, a new syllabus draft for the fifth grade English lesson has been prepared. Although the study covers only the 5th grade curriculum, the features in the program are adaptable to all grades and courses. In addition, considering that making curricula inclusive may not be sufficient for qualified inclusion, some important steps that can be taken by the teachers and central administration determining the curriculum are mentioned in order to increase the inclusion in general.

GİRİŞ

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin eğitime ve topluma katılımını sağlamayı, onların farklı ihtiyaçlarını karşılamayı ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltmayı amaçlayan ve bu amaç doğrultusunda gerekli içerik, yaklaşım, yapı ve strateji değişikliklerini kapsayan bir süreçtir (UNESCO, 2015). Kapsayıcı eğitim, farklı özellik ve ihtiyaçları bulunan öğrenci topluluklarının değişen ve gittikçe çeşitlenen ihtiyaçlarını tüm öğrencilerin beraber eğitim göreceği bütünleştirici sınıf ve okullarda karşılamayı amaçlamasından dolayı, tüm dünyada önem kazanan bir eğitim modeli haline gelmiştir (Ainscow, 2020). Kapsayıcı eğitim ilk etapta özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim verilen okullara ve sınıflara dâhil edilmesi amacıyla gündeme gelmiş olsa da, günümüzde farklı özelliklerine (örn. yeterlilik ve başarı düzeyi, etnisite, kültür, cinsiyet, sağlık bütünlüğü, sosyo-ekonomik durum) bakılmaksızın tüm öğrencilere nitelikli eğitim vermeyi amaçlayan bir eğitim modeli olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2017; Demir-Başaran, 2019; Sakız, 2021). Öğrencilerin kendi istedikleri okullarda akranlarıyla beraber eğitim alması, okul hayatına tam olarak katılması ve tüm öğrencilere eşit ve adaletli bir eğitim imkânı sunulması bu eğitim anlayışının temel amacıdır (Öztürk vd., 2009).

Türkiye dâhil Dünya genelinde eğitim sisteminde kapsayıcılığın geliştirilmesi adına mevzuata ve uygulamaya dair çeşitli adımlar atılmakta, tüm bireylerin eğitimden anlamlı düzeyde faydalanması adına bir tutum benimsenmektedir. Kapsayıcı eğitime dair benimsenen politikalar ve bu eğitim modelinin yaygınlaştırılmasına yönelik düzenlemelere rağmen, kapsayıcı eğitimin felsefesi ve ilkelerinin okul ortamında nasıl uygulanacağına dair çeşitli sorunlar yaşanmaktadır (Ayan-Ceyhan, 2016). Farklı özelliklere sahip öğrencilerin aynı ortamda eğitim alması, bazı uyum problemlerini beraberinde getirebilmektedir (Subban, 2006). Bu problemlerin ortadan kaldırılması ve öğrencilerin farklı ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan öğretim ortamlarının oluşturulması için öğretim uygulamalarının, öğrenme ortamlarının, kullanılacak içerik, yaklaşım ve stratejilerin nasıl olması gerektiğini açıklayan öğretim programlarının kapsayıcılığının sağlanması büyük önem taşımaktadır (Özdaş, 2019).

Kapsayıcı öğretim programlarının felsefesi, öngördüğü değerler ve kazanımlar kapsayıcı eğitim anlayışına uygundur. Öğrenciyi merkeze alma, öğrencilerin özelliklerine göre değiştirilebilecek esnek öğrenme imkânı sağlama ve farklı kültürlere duyarlılık gibi yaklaşımlar ön plandadır (Şimşek, 2019). Öğretmenlere kullanılan araç, materyal, yöntem konusunda daha fazla seçenek sunulurken standart öğrenme ortamları yerine bireysel çeşitliliklere (karakteristik özellikler, ilgiler, yetenekler, öğrenme ihtiyaçları vb.) cevap veren öğrenme ortamları hedeflenmektedir. İçerik, öğrencilerin kapasitesine uygun olarak ve öğrenciye tanıdık olan sıradan hayat deneyimleriyle ilişkilendirilerek sunulmaktadır (Demir-Başaran, 2019).

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de kapsayıcı eğitime dair yapılan çalışmaların çoğunun öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili görüşlerine odaklandığı görülmektedir (örn., Bayır, 2019; Bayram, 2019; İra & Gör, 2018; Kuzu & Deniz, 2019; Şimşek, 2019). Türkiye’de kapsayıcı eğitimin durum analizinin yapıldığı çalışmalarda ise öğretmenlerin sınıflarında kapsayıcı bir ortam sağlayabilmeleri için esnek müfredatlara, yöntem ve materyal desteğine ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (Ayan-Ceyhan, 2016; Düşkün, 2016). Ancak alnyazında Türkiyede öğretim programlarını kapsayıcı eğitim açısından inceleyen çalışmaların sayısı ise oldukça sınırlıdır (örn., Koçyiğit & Şimşek, 2019; Şimşek vd., 2019). Öte yandan, kapsayıcı öğretim programı önerilerinin yapıldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu ihtiyaçtan hareketle, bu çalışmanın amacı, 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programını kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında incelemek ve bir dönemi kapsayan bir kapsayıcı öğretim programı önerisi hazırlamaktır.

YÖNTEM

2018 ortaokul İngilizce öğretim programını kapsayıcı eğitim bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Döküman analizi, araştırılması amaçlanan olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsayan bir yöntemdir. Bu yöntemde araştırmacı, gerekli veriyi gözlem ya da görüşme yapmadan elde edebilmektedir. Ayrıca eğitim ile ilgili bir araştırmada ders kitapları, program yönergeleri, öğrenci ve öğretmen el kitapları, ders ve ünite planları ve eğitim ile ilgili resmi belgeler doküman incelemesinde kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Çalışmada, beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı incelenmiş, programın kuramsal çerçevesi, ünite ve konuları, kazanım ve hedefleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme-değerlendirme sistemi kapsayıcı eğitim ilke ve uygulamaları açısından eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilmiştir. Tespit edilen eksiklikler ve kapsayıcı eğitim ilkeleri göz önünde bulundurularak, bir dönemi kapsayacağı öngörülen yeni bir izlen hazırlanmıştır

BULGULAR

Programın Kuramsal Çerçevesi

5. Sınıf İngilizce öğretim programında İngilizce öğretiminde farklı öğretim ve öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımına olanak sağlayan eklektik yaklaşımın benimsenmiş olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitim programlarında, farklı öğrenme yöntem ve ihtiyaçlarına sahip olan öğrencilerin ihtiyaçlarına tek bir dil öğretme yönteminin cevap veremeyeceği göz önünde bulundurulduğunda (Florian & Beaton, 2018), eklektik yaklaşımın kapsayıcı eğitim ile oldukça uyumlu olduğu değerlendirilmektedir. Eklektik yaklaşım, öğretim yaklaşımlarının her birinin güçlü ve zayıf yönleri olduğu ve hiçbir yöntemin dinamik sınıf bağlamına tek başına yanıt veremeyebileceği düşüncesine dayanmakta (Brown, 2002); tek bir standart yaklaşıma bağlı kalmak yerine öğrencilerin ilgileri, öğrenme ihtiyaçları, bireysel özellikleri ve öğrenme ortamının koşulları göz önünde bulundurularak çeşitli yöntem, teknik ve kaynakların kullanılmasını öngörmektedir (Kumar, 2013; Wali, 2009).

Programda benimsenen diğer bir yaklaşım, iletişim odaklı dil öğrenme yaklaşımıdır. İletişimsel yaklaşım, hedef dilin yalnızca çalışma nesnesi olarak görülmesinden ziyade başkalarıyla etkileşim kurma aracı olarak; gramer yapıları ve dil işlevlerine odaklanmaktan ziyade dilin etkileşimli bir bağlamda özgün kullanımını gerektirir (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Richards, 2006). Diğer bir deyişle bu yaklaşımda, öğrenciler ve akranları arasında ya da öğrenciler ve öğretmenleri arasında gerçek iletişim gerektiren faaliyetler (örneğin, ders kitabından yazılı bir diyalogu okumak veya fiil formlarının listelerinin ezberlenmesi yerine; grup olarak bir oyun veya poster oluşturma ve daha sonra hazırlanmış materyalleri sınıfta sunma) kullanılır. Dolayısıyla, programdaki öğretim materyalleri ve araçları, öğrencilere İngilizce'nin gerçek hayatta nasıl kullanıldığını gösterebilmek amacıyla mümkün olduğunca özgün kaynaklardan seçilmiştir. Nitekim kapsayıcı eğitim, bireylerin tercihleri doğrultusunda yaşamlarında anlamlı bir karşılığı olan program içeriklerinin tasarlanarak uygulanmasını öngörmektedir (Booth & Ainscow, 2002). Dahası, öğrenci başarısı için dil öğrenme motivasyonu gerekli olduğundan (Cameron, 2001; Dörnyei, 1998, 2014), öğrencilerin ilgi alanları, farklı ihtiyaçları, sosyal, fiziksel ve zihinsel gelişimlerine uygun olarak programda çeşitli sayıda bağlamlar ve etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Böylece İngilizce öğreniminin eğlenceli ve ilgi ve dikkat çekici hale getirilmesi amaçlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı-MEB, 2018). Nitekim, kapsayıcı eğitimde de öğrencilerin bireysel farklılıklarına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun içerik, materyal ve öğrenme ortamlarının sağlanmasıyla öğrencilerin öğrenme motivasyonunu arttırmak hedeflenmektedir (Monika vd., 2015; Özdaş, 2019).

Öğrenen özerkliği, öz değerlendirme ve kültürel farklılıklara değer verme 5. Sınıf İngilizce öğretim programının temel yapı taşları olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). Bu üç yapı taşı ile öğrencilerin İngilizce kullanırken kendilerini daha özgüvenli ve yetkin hissetmelerinin, kendi kültürlerini olduğu kadar farklı kültürleri de anlamalarının ve değer vermelerinin amaçlandığı belirtilmiştir. Kapsayıcı eğitimde de öğrenen özerkliği, öz değerlendirme ve kültürel farklılıklara değer verme gibi becerilerin kazandırılması önem arz etmektedir (Booth & Ainscow, 2002; Sakız, 2019).

Son olarak, 5. Sınıf İngilizce öğretim programında değerler eğitimine de yer verilmiştir. Öğrenme çıktıları doğrultusunda öğretilmesi planan temel değerler "dostluk, adalet, dürüstlük, öz-denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve fedakârlıktır". Ancak bu değerler ayrı olarak değil müfredatın içinde temalarla harmanlanmış şekilde ele alınmıştır (MEB, 2018). Programın kuramsal çerçeve bölümünün genel olarak kapsayıcı eğitim ilkeleriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Ancak programın

içeriğinin, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve ölçme-değerlendirme anlayışının da kapsayıcı eğitim ilkeleri çerçevesinde detaylı bir şekilde incelenmesi oldukça önemlidir.

Programın İçeriği

5. Sınıf İngilizce öğretim programı, 10 ünite ve temadan oluşmaktadır. Bu temalar “Selamlaşma, Yaşadığım Şehir, Oyunlar ve Hobiler, Günlük Faaliyetlerim, Sağlık, Filmler, Parti Zamanı, Spor, Hayvan Barınağı, Festivaller” şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 2018). Temaların bu yaş grubunun ilgisini çekebilecek ve günlük hayatta kullanabilecekleri konulardan oluştuğu ve kapsayıcı eğitimin ilgi ve ihtiyaçlara uygunluk ilkesine uygun olduğu görülmektedir. Bu ilke, içerik ve öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin farklı öğrenme stillerine, becerilerine, ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde farklılaştırılmasını gerektirir (Demir-Başaran, 2019). Ayrıca, “Selamlaşma” ünitesinde, ülkeler ve milliyetler konusunun olması, “Festivaller” ünitesinde farklı kültürlerle ait bayramların tanıtılması öğrencilerin farklı kültürleri tanımasını ve saygı duymasını sağlayabilir (Sorkos & Hajisoteriou, 2021). Bu durum temaların, kapsayıcı eğitimin kültürel çeşitliliği destekleme ilkesine uyumlu olmasını sağlamaktadır. Zira kapsayıcı eğitimde, tüm öğrencilerin inanç, dil, etnisite, sosyal sınıf ve ekonomik düzey gibi farklılıklarına bakılmaksızın eğitimden eşit biçimde faydalanmaları; öğrencilerin kendi kültürlerini ve diğer kültürleri tanıyıp saygı göstermelerinin sağlanması önem arz etmektedir (Koçyiğit & Şimşek, 2019; Leistyna, 2002; Sinagatullin, 2003).

İşlevler ve faydalı dil unsurları bölümünde, tümleşik beceriler için genel kazanımlar olarak sayılabilecek toplam 21 işlev bulunmakta ve bu işlevlerin bazıları sarmal bir yaklaşım ile döngüsel olarak birkaç üniteye yer almaktadır. Örneğin “greeting and meeting people” işlevi 1. ve 7. ünitelerde, “expressing likes and dislikes” işlevi 1, 3 ve 6. ünitelerde yer almaktadır. Müfredatın bu özelliği, yavaş öğrenen veya öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin de ilerleyen üniteler için gerekli ön öğrenmeleri edinmesini, konuları tekrar etmesini ve daha hızlı öğrenmesini sağlayabilir (Ainscow, 2020). Bu da kapsayıcı eğitimin bireysel farklılıkları dikkate alma ilkesine uyan bir özelliktir (Sakız, 2021). Öte yandan, faydalı dil unsurları bölümünde kapsayıcılık açısından eksikler görülmektedir. Başka bir deyişle; “Yaşadığım Şehir” ünitesinde “camii”nin karşılığı olan “mosque” kelimesi kullanılmış fakat bunun yanında başka inançlara ait ibadet yerlerine yer verilmemiştir. Buna ek olarak, “Festivaller” ünitesinde, ülkemize ait bayramlar dışında “Çin Yeni Yılı”nın karşılığı olan “Chinese New Year” yer almakta ancak diğer kültürlerle ait bayram veya festivallerden bahsedilmemektedir. Bu durum da kapsayıcı eğitimin kültürel çeşitliliği destekleme ve çoğulculuk ilkelerine uygunluk açısından içeriğin yetersizliğine örnek olarak gösterilebilir (Sorkos & Hajisoteriou, 2021).

Dil becerileri ve öğrenme çıktıları bölümünde, bu yaş grubunun seviyesi için ağır gelebilecek yazma becerisi ile ilgili kazanım olmadığı görülmektedir. Yazma becerisi görevler ve ödevler aracılığıyla dolaylı olarak kazandırılmak istenmektedir. Bu da kapsayıcı eğitimin gelişime uygunluk ilkesine uyumludur. Öte yandan müfredatta dinleme, konuşma ve okuma becerileri ile ilgili toplam 54 kazanım olduğu görülmektedir. Bu yaş grubunun seviyesinin üzerinde kazanımların bulunması ve bütün öğrencilerin haftalık 3 saat ders ile kazanımların tamamını edinmesinin zorunlu tutulması, gelişime uygunluk ilkesi, bireysel ihtiyaçlar, öğrenme hızı farklılıkları ve seçim yapabilme ilkeleri ile uyumlu değildir (Sakız, 2021). Öğrenme zorluğu yaşayan veya öğrenme hızı akranlarına göre yavaş olan öğrencilerin bu kadar çok kazanımı edinmesinin zor olabileceği unutulmamalıdır. Dolayısıyla, ya ders saati arttırılmalı ya da öğretmenlere, öğrencilerin gelişimsel düzeylerine ve mevcut ders saatleriyle gerçekleştirebilecekleri potansiyele göre bu kazanımlardan uygun olanlarını seçme hakkı verilmelidir. Ayrıca, bazı ünitelerde özellikle konuşma becerisiyle ilgili çok fazla kazanım olduğu görülmektedir. Örneğin; toplamda yedi kazanım bulunan 7. üniteye 5 tane konuşma becerisi kazanımı ve yine 7 kazanımı olan 8. üniteye 4 tane konuşma becerisi kazanımı vardır. Dil eğitiminde konuşma becerisinin önemli olduğu bilinse de, kazanımların dağılımının özellikle bir beceride yoğunlaşması, farklı öğrenme eğilimlerine sahip olan öğrenciler için dezavantaj yaratabilmektedir. Ayrıca, bu kazanımların dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerin edinebileceği şekilde uyarlanması gerekebilir (Yastıbaş, 2021). Bu nedenle, kazanımların kapsayıcı eğitimin bireysel farklılıkları dikkate alma ilkesine uygunluk açısından zayıf olduğu söylenebilir.

Programda önerilen bağlamlar, görevler ve ödevler bölümü 3 ayrı başlık halinde verilmiştir. Programda kuramsal çerçeve kısmında temaların hangi bağlamlarda sunulacağına ilişkin öneriler ve bu bağlamların listesi verilmiştir. Toplam 46 adet bağlam, temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre sınıflandırılarak sunulmamış, bunların her üniteye ve her beceriyi geliştirmek amacıyla kullanılabilirliği ifade edilmiştir. Bağlamların bu kadar çeşitli olması kapsayıcı eğitim açısından bir avantaj olarak değerlendirilebilir; ancak bunların hangi beceri ve kazanımlar için, hangi yöntem ve tekniklerle kullanılacağına belirtilmemesi nitelikli kapsayıcılığın sağlanmasını zorlaştırabilir (Griful-

Freixenet vd., 2021). Benzer şekilde, önerilen görevler ve öğrenme etkinlikleri de programın kuramsal çerçeve bölümünde liste halinde verilmiş ancak bu etkinliklerin hangi kazanım için ve ne şekilde uygulanabileceğinden bahsedilmemiştir. Bağlamların, görev ve öğrenme etkinliklerin uygulama basamaklarının verilmemesi öğretmenleri kısıtlamamak, programın eklektik yaklaşımından uzaklaşmamak adına faydalı olabilir; ancak etkinliklerin öğrencilerin öğrenme hızlarına, öğrenme ihtiyaçlarına ve gelişimsel düzeylerine uygunluğunu belirlemek ve dolayısıyla da kapsayıcılığını sağlamak öğretmenler için zor olabilir (Griful-Freixenet vd., 2021; Yastıbaş, 2021). Dolayısıyla, programda bu konuda öğretmenleri kısıtlamadan, kapsayıcılığı arttırmak için dikkat edilebilecek bazı önerilerin ve açıklamaların yer alması önerilmektedir. Son olarak ödevler bölümü incelendiğinde, programda tüm üniteler için toplam 17 farklı ödev yer aldığı görülmektedir. Bu ödevlerden bazıları akran öğretimi, grup çalışması ve aile işbirliği gerektiren ödevlerdir. Bu durum kapsayıcı eğitimin paydaş katılımını dikkate alması açısından bir avantaj olarak değerlendirilebilir; ancak bu ödevlerin ünitelere dağılımı kapsayıcılık açısından sorun teşkil edebilmektedir. Örnek vermek gerekirse, ünitelerin 5 tanesinde görme engeli olan bireylerin yapabileceği bir ödevde rastlanmamıştır. Buna ek olarak, bütün ünitelerin ödev bölümünde yer alan görsel sözlük hazırlama projesini görme engeli olan bir öğrenci yapamayabilir. Programda bu öğrenciler için, tüm üniteleri kapsayan alternatif bir ödevde de yer verilmemiştir.

Programın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımının öneminin vurgulandığı Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda (CEFR) belirtilen ilkelere dayanmaktadır (MEB, 2018). Programda, süreç odaklı ölçme teknikleri ve öz değerlendirmenin yanında, öğrenci başarısını belgelemek için yazılı ve sözlü sınavlar, quizler, ödevler ve projeler yoluyla formel değerlendirme de yapılacağı belirtilmiştir. Ölçme-değerlendirme sürecinin özetleyici ve biçimlendirici değerlendirme teknikleri veya ürün ve sürece yönelik yöntemleri kapsamı gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanında, dört dil becerisini değerlendirmesi, programın öğrenme ve öğretme yaklaşımıyla uyumlu olması, öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını belirlemesi ve çalışmalarını gerektiren noktaları görmelerini sağlaması gerekir. Dahası, ölçme-değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin öğrenme stilleri, bilişsel ve gelişimsel özelliklerine göre çeşitlilik göstermesi gerekmektedir (MEB, 2018). Dolayısıyla, programda konuşma becerisine yönelik 10; dinleme becerisine yönelik 14, okuma becerisine yönelik 11; yazma becerisine yönelik 12; bütünleşik dil becerilerine yönelik 10 ve 7 adet alternatif değerlendirme yöntemi verildiği görülmektedir. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin kendilerini tek tip bir ölçme yöntemi ile ifade etmelerinin beklenmesi yerine sunum, poster, öz değerlendirme, akran değerlendirme, portfolyo gibi yöntemleri seçerek ifade etmelerine olanak sağlayan alternatif değerlendirme yaklaşımı; kapsayıcı değerlendirmenin sağlanmasında önemli role sahiptir (Taneri, 2019).

Programda ayrıca, ölçme yöntemleri uygulanırken dikkat edilmesi gereken noktalar da belirtilmiştir; ancak bunlar çok genel ve yeterli açıklamanın bulunmadığı öneriler olduğu için, kapsayıcı değerlendirmenin sağlanması açısından yetersiz olabilir (Villegas vd., 2016). Öte yandan, programda öğrencilerin önceki öğrenmeleri ve öğrenme ihtiyaçlarını belirleyecek herhangi bir ön ölçme ve ön değerlendirme uygulamasına yer verilmemiştir. Bu da programda yer alan bağlamları, materyalleri, yöntem ve teknikleri, görev ve ödevleri öğrencilerin gelişimsel düzeylerine uygun hale getirmek ve dolayısıyla kapsayıcılığını sağlamak noktasında bir yetersizlik olabilir (Griful-Freixenet vd., 2021; Sakız, 2021; Yastıbaş, 2021).

Programın Kapsayıcı Eğitim İlkeleri Etrafında Düzenlenmesi

Program Taslağının İçeriği

Sınıf İngilizce öğretim programının incelenmesi sonucunda çalışmanın yazarları tarafından oluşturulan örnek program 4 ünite ve temadan oluşmaktadır. Programın temaları; ülkeler ve milletler, çizgi film kahramanları, öğrencilerin yaşadıkları şehir ve günlük işleridir. Temalar, bu yaş grubunun ilgisini çekebilecek ve günlük hayatta kullanabilecekleri konulardan oluşmaktadır. Bu da temaların kapsayıcı eğitimin ilgi ve ihtiyaçlara uygunluk ilkesi ile uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu ilke, içerik ve öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin farklı öğrenme stillerine, becerine, ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde farklılaştırılmasını gerektirir (Demir-Başaran, 2019). Bu temalar belirlenirken ve temaların içeriği oluşturulurken, her bir tema altında öğrencilerin kendi ülke ve milletlerine, favori çizgi film kahramanlarına, yaşadıkları şehirlere ve icra ettikleri gündelik işlere atıf yapabilmesi öngörülmüştür. Örneğin, “Merhaba” ünitesinde, ülkeler ve milliyetler konusunun olması, “Çizgi Film Kahramanları”

ünitesinde farklı kültürlere ait çizgi film karakterlerinin ve süper kahramanların yer alması öğrencilerin farklı kültürleri tanımasını ve saygı duymasını sağlayabilir (Sorkos & Hajisoteriou, 2021). Bu durum temaların, kapsayıcı eğitimin kültürel çeşitliliği destekleme ilkesine uyumlu olmasını sağlamaktadır.

Programda toplam 11 dil işlevi yer almaktadır. Bunlar, kapsayıcı eğitimin ilgi ve ihtiyaçlara uygunluk ilkesine dayanarak, bu yaş grubundaki tüm öğrencilerin günlük hayatta kullanabileceği; selamlaşma ve tanışma, basit sorular sorma ve cevaplama, yapabildiklerini ve yapamadıklarını söyleme, yer tarifi verme, yapmaktan hoşlandığı ve hoşlanmadığı faaliyetlerden bahsetme, rutin faaliyetlere ilişkin konuşma, saati söyleme gibi temel işlevlerdir. Dil becerileri ve öğrenme çıktıları bölümünde, kapsayıcı eğitimin gelişime uygunluk ilkesiyle uyumlu olarak; bu yaş grubunun mevcut gelişimsel düzeyini dikkate alan ancak hedef kazanımlara dair beklentileri yüksek tutan kazanımlara yer verilmiştir (Sakız, 2019). Kapsayıcı eğitimin program ilkeleri arasında yer alan bu anlayış, öğrencilerin seviyelerine uygun bir başlangıç yapmayı; eğitim süreci sonunda her birinin öğrenme potansiyelini geliştirerek anlamlı kazanımlar elde etmesini öngörmektedir (Cole, 2008).

Programda dinleme, konuşma ve okuma becerileri ile ilgili bir dönem için toplam 18 kazanım yer almaktadır. Program, etkin dil kullanımına dayalı ve gelişimsel düzeye uygun olarak; konuşma ve dinleme becerilerine odaklı bir biçimde tasarlanmış olduğu için, kazanımların 6 tanesi dinleme, 8 tanesi konuşma becerisi ve kalan 4 tanesi okuma becerisi ile ilgilidir. Yazma becerisi ise etkinlikler ve ödevler aracılığıyla dolaylı olarak kazandırılmak istenmektedir. Kazanımların tamamı, öğrencilerin yeterlilik düzeyi veya öğrenme güçlüğü olasılığına göre değiştirilebilecek şekilde tasarlanmıştır. Örnek vermek gerekirse; birinci ünitedeki okuma becerisiyle ilgili “Öğrenciler kişisel bilgilerle ilgili basit metinleri okuyabilir ve anlayabilir” kazanımını öğretmenler görme engeli olan bir öğrenci için “Öğrenci kişisel bilgilerle ilgili basit konuşmaları anlayabilir” şeklinde dinleme kazanımına dönüştürülebilir. Benzer şekilde, ikinci ünitedeki dinleme becerisiyle ilgili “Öğrenciler sevilen / sevilmeyen şeyler ve beceriler ile ilgili basit konuşmaları anlayabilir” kazanımı, işitme engeli olan bir öğrenci için “Öğrenci sevilen / sevilmeyen şeyler ve beceriler ile ilgili basit metinleri okuyabilir” şeklinde okuma kazanımına dönüştürülebilir. Programın bu özelliği sayesinde, kazanımların kapsayıcı eğitimin bireysel farklılıkları dikkate alma ilkesine uygunluğu sağlanmıştır. Programın içeriği Tablo 1’de, ünite/tema, işlevler ve faydalı dil unsurları, dil becerileri ve kazanımlar şeklinde 3 ayrı bölümde sunulmuştur.

Tablo 1. Programın İçeriği

Ünite / Tema	İşlevler & Faydalı Dil Unsurları	Dil Becerileri ve Kazanımlar
1 Merhaba	Selamlaşma ve tanışma -Hi! Hello! -Nice/Glad to meet you. -Me, too. -How are you? -I’m fine, and you? -I’m ok, thank you. -Good bye! -See you soon. -Take care of yourself. Ülkeleri ve milletleri tanıma Where are you from? -I am from Spain Where is she from? -She is from Syria. Where are they from? -They are from Pakistan. Are you British? -No, I am not. Is s/he Russian? -No, s/he isn’t. Basit sorular sorma What is your name? -My name is / I am ... Where do you study? -I study at Gazi Secondary School. How many languages do you speak? -Two. I speak Turkish and English.	Dinleme 5.1.L1. Öğrenciler basit kişisel bilgileri anlayabilir. 5.1.L2. Öğrenciler diğer insanların milliyetlerini anlayabilir. Konuşma 5.1.S1. Öğrenciler kendilerini tanıtabilir ve diğer insanlarla tanışabilir. 5.1.S2. Öğrenciler ülkeler ve milletler hakkında konuşabilir. Okuma 5.1.R1. Öğrenciler kişisel bilgilerle ilgili basit metinleri okuyabilir ve anlayabilir.
2	Yetenekleri ve yapılamayan şeyleri ifade etme	Dinleme

Çizgi Film Kahramanları	<p>I can ride a bike.. S/he can swim. My cartoon character can/can't... ...Fly ...Run fast ...Climb a tree ...Jump ...Dive ...Carry heavy things ...Ride a horse Play the guitar/piano, etc. Play football/volleyball/basketball Play chess Sevilen ve sevilmeyen şeyleri ifade etme I like doing puzzle in my free time. I don't like playing football. My cartoon character likes eating carrot. S/he doesn't like hiking. They don't like camping. Basit sorular sorma Can you speak English? -Yes, I can / No, I can't Does s/he like watching cartoons? -Yes, s/he does /No, s/he doesn't. What do you like doing in your free time? -I like taking photos. What's your favourite cartoon character? -Tweety.</p>	<p>5.2.L1. Öğrenciler sevilen / sevilmeyen şeyler ve beceriler ile ilgili basit konuşmaları anlayabilir. Konuşma 5.2.S1. Öğrenciler sevilen / sevilmeyen şeyler ve beceriler hakkında basitçe konuşabilir. 5.2.S2. Öğrenciler başkalarının becerileri ve sevdiği / sevmediği şeyler hakkında basitçe bilgi verebilir. Okuma 5.2.R1. Öğrenciler sevilen / sevilmeyen şeyler ve beceriler ile ilgili kısa metinleri anlayabilir.</p>
3 Yaşadığım Şehir	<p>Basit yönergeler sormak ve cevaplamak Excuse me, how can I get to the city center? -Go straight ahead and turn left on Batman Street. -Take the second turn on Diyarbakır Avenue. Excuse me, where is the bus station? -It's on Papatya Street. Nesnelerin ve insanların yerleri/ konumları hakkında konuşmak Where are you? -I am at the library. -Library? -Yes, the library? Around/next to/oppositethe barber shop ...the bank ...the mosque/church/djemevi ...the butcher ...the grocery ...the pharmacy ...the library ...the bookshop ...the toyshop ...the bakery ...the pool ...the cinema/theatre/museum Between... ...the grocery and barber shop</p>	<p>Dinleme 5.3.L1. Öğrenciler bir yerden başka bir yere gitmek ile ilgili basit yönergeleri anlayabilir. Konuşma 5.3.S1. Öğrenciler eşyalar ve insanların buldukları yerleri basitçe tarif edebilir. 5.3.S2. Öğrenciler basitçe yol tarifi yapabilir. Okuma 5.3.R1. Öğrenciler eşyalar ve insanların buldukları yerlerle ilgili basit yazılı metinleri anlayabilir.</p>

	İnsanların düzenli olarak yaptığı şeyleri anlatma When do you brush your teeth? -I brush my teeth in the morning and at night. What time does your little brother/sister go to bed? -S/he goes to bed at half past ten. I wake up early in the morning. She has breakfast with her family on Sundays. Get up Get dressed Get back home Study Do homework Do shopping Go shopping Go to the park/to school Have a shower/a bath Have breakfast/lunch/dinner Saati ve günleri söyleme What time is it? -It's half past nine -It's quarter to eleven -It's ten past eight. At noon/night In the morning/afternoon/evening Days of the week Basit sorular sorma What do you do in the afternoon? -I watch TV at home. When do you do your homework? -I do my homework in the evening.	Dinleme 5.4.L1. Öğrenciler kısa bir konuşmadaki günlük faaliyetler ile ilgili detayları anlayabilir. 5.4.L2. Öğrenciler zaman ile ilgili konuşmaları anlayabilir. Konuşma 5.4.S1. Öğrenciler kendilerinin, aile bireylerinin veya arkadaşlarının günlük faaliyetlerini basitçe anlatabilir. 5.4.S2. Öğrenciler saati söyleyebilir. Okuma 5.4.R1. Öğrenciler günlük faaliyetler ile ilgili kısa ve basit metinleri anlayabilir.
4 Günlük Faaliyetlerim		

Programda yer alan ünitelerin işlenişinde tüm öğrencilerin içeriğe katılarak bu içerikten faydalanabilmesi adına öğretmenlerin kapsayıcılığı artırabilmelerine yardımcı olabilecek önerilere de yer verilmektedir. Örneğin “Merhaba” ünitesinde selamlaşma öğretilirken ya da sınıfa yeni bir öğrenci geldiğinde öğrencilere aidiyet hissettirecek farklı selamlaşma çalışmaları, sınıfa ait slogan veya selamlaşma şekli belirlenebilir (Cole, 2008). Sınıfta işitme engeli olan bir öğrenci varsa işaret diliyle selamlama öğretilbilir (Migliarini & Stinson, 2021). Ayrıca, “Çizgi Film Kahramanları” ünitesinde yetenekler ve yapılamayan şeyleri ifade etme işlevi öğretilirken “sınıfımızın enleri” etkinliği yapılabilir. Bu etkinlikte sınıfta müzik aleti çalabilenler, yüzme bilenler, satranç oynayabilenler, basketbol oynayabilenler, vb. belirlenerek öğrencilerin ortak noktaları belirlenebilir. Yine aynı ünite de sevilen/sevilmeyen şeyleri ifade etme işlevi öğretilirken “ben de” etkinliği yapılabilir. Bu etkinlikte bir öğrenci “ben müzik dinlemeyi severim” dedikten sonra diğer öğrenciler söz hakkı alarak “ben de müzik dinlemeyi severim” diyerek karşılık verir. Bu tür etkinliklerle sınıftaki herkes ilgilendiği ya da yapmaktan hoşlandığı şeyleri dile getirir ve böylece ortak noktalar keşfedilerek olumlu, destekleyici bir sınıf ortamı oluşturulabilir (Cole, 2008). Bunun yanında, yine “Çizgi Film Kahramanları” ünitesinde öğrenciler yetenekleri ve yapamadıkları şeyleri anlatma ile ilgili etkinlikler yaparken herhangi bir fiziksel engeli olan öğrencilerin rencide edilmemesine dikkat edilmelidir (Migliarini & Stinson, 2021).

Program Taslağının Öğretme-Öğrenme Süreçleri

Kapsayıcı eğitim, bireylerin özellikleri, ihtiyaçları ve tercihleri dikkate alınarak tasarlanacak öğretim programlarında öğrencilerin katılım düzeyinin artacağını ve çeşitli alanlarda gelişimin mümkün olacağını öngörmektedir (Terzi, 2008). Dolayısıyla bu çalışmada geliştirilen kapsayıcı öğretim programındaki bağlamlar ve etkinlikler, hedef yaş grubunun ilgi ve becerilerine uygun olarak tasarlanmıştır. Kazanımların edinilmesi için tasarlanan etkinlikler özellikle dinleme ve konuşma becerisi üzerine odaklanmıştır. Programda çizgi film, video, poster, resim, hikâye, harita, şarkı, gibi bağlamların kullanılması planlanmıştır. Programdaki etkinlikler de eğitsel oyunlar, gerçek yaşamla ilgili faaliyetler, çizme-boyama, oyuncak veya kukla yapımı, canlandırmalar, soru sorma ve cevaplama, anlatma, sunum yapma gibi aktiviteleri içeren iletişim ve dil üretimi odaklı çalışmalardır (Cole, 2008; Florian & Beaton,

2018). Bu sayede, etkinlik tasarımında görsel, işitsel ve görsel-işitsel materyaller kullanarak zenginleştirilmiş sınıf ortamlarının sağlanması hedeflenmiştir. Okuma ve yazma becerilerinin gerektirdiği bilişsel yeterlilik ve hazırbulunuşluk ile ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin mevcut gelişimsel düzeyi dikkate alındığında bu yaş grubundaki öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gerçekleştirilmesi adına cümle düzeyinde okuma ve yazma etkinlikleri tasarlanması ve bu etkinlikleri uygulanması uygun görülmüştür (Nunan, 2010; Pinter, 2017). Bunlara ek olarak; öğrenme stratejileri müfredat içinde farklı boyutlarda ele alınmıştır. Buradaki amaç; kapsayıcı eğitim uygulamalarından biri olan ve öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi, ihtiyaç ve öğrenme stillerine göre içerik, süreç, ürünler ve öğrenme ortamlarının çeşitli öğretim yöntem ve stratejilerle ele alındığı farklılaştırılmış öğretimin sağlanmasıdır (Heacox, 2002; Sarı & Turhan-Türkkan, 2019; Tomlinson, 2003).

Bağlamlar ve Etkinlikler

Programda birinci boyut, Tablo 2’de örnekleri ve alternatifleri sunulan ve öğretmenlere ünitelerle alakalı olabilecek, öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve başarabilecekleri etkinlikler/görevler ve bağlamların sağlanmasıdır. Programda benimsenen eklektik yaklaşım; öğretmenlere mekâna, zamana, materyallere, öğrenci grubuna ve öğretim biçimine göre esneklik sağlamayı gerektirmektedir. Ancak kapsayıcı bir öğretimin gerçekleştirilmesi için kullanılması gereken belirlenmiş bir strateji veya bağlam yoktur. Bu nedenle programda kullanılması tavsiye edilen bağlamlar ve etkinlikler/görevler temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre sınıflandırılarak sunulmamıştır. Öğretmenler bunları uygun gördükleri şekilde her ünite ve her beceriyi geliştirmek amacıyla kullanabilir. Ayrıca programın eklektik yaklaşımından uzaklaşmamak ve öğretmenleri kısıtlamamak adına, önerilen görevler ve öğrenme etkinlikleri için uygulama basamakları da verilmemiştir. Ancak etkinliklerin öğrencilerin öğrenme hızlarına, öğrenme ihtiyaçlarına ve gelişimsel düzeylerine uygunluğunu belirlemek ve dolayısıyla da kapsayıcılığını sağlamak amacıyla dikkat edilebilecek bazı öneriler vermek önem arz etmektedir.

Tablo 2. Önerilen Bağlamlar ve Etkinlikler/Görevler

Bağlamlar	Etkinlikler / Görevler
-Resimli kartlar	-Karikatürler
-Dijital dinleme dosyaları	-Listeler
-Şarkılar	-Posterler
-Tekerlemeler	-Kartpostallar
-Altyazılar	-Videolar
-Hikayeler	-Çizgi filmler
-Çizimler	-E-postalar
-Tablolar	-Kişisel mektuplar
-Formlar / Anketler	-Sözlükler
-Diyaloglar	-Haritalar
-Kuklalar,	-Gerçek nesnelere
	-Günlükler
	-El işi ve sanat eserleri yapma
	-Şarkılar söyleme
	-Drama (Canlandırma, taklit, pandomim)
	-Tahmin Etme
	-Beyin fırtınası
	-Bilgi paylaşımı
	-Çizme ve boyama
	-Oyuncak / kukla yapma
	-Eğitsel oyunlar oynama
	-İkili paylaşım
	-Ayrılıp birleşme (Jigsaw)
	-Eşleştirme
	-Soru sorma ve cevaplama
	-Hikaye anlatma
	-Doğru / Yanlış / Bilgi yok alıştırmaları
	-Sıraya dizme
	-Küçük grup çalışmaları
	-Bireysel sunumlar
	-Grup sunumları

Kapsayıcı bir öğretim programının uygulandığı sınıflarda, her eğitim dönemi başında öğrencilerin hazırbulunuşluk ve yeterlilik düzeyini, ders içeriğine yönelik ihtiyaçlarını ve bireysel özelliklerini (örn., kültürel arkaplan) belirlemek için ön ölçme-değerlendirme uygulamalarının yapılması öngörülmekte; bu uygulamaların sonuçlarına göre, öğrencilerin programa erişimlerinin artırılması için programda gerekli uyarlamalar ve düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Cole, 2008). Örneğin; 4. Ünite yer alan “saati söyleme” işlevini öğrenebilmek için öğrencilerin 4. Sınıf programında yer alan “1’den 100’e kadar sayma” kazanımını edinmiş olması gerekmektedir. Bu gerekli ön öğrenmeye sahip olmayan öğrenciler için sayıları öğretme amaçlı; materyal seçiminde, yöntem ve tekniklerde, görev ve ödevlerde değişiklikler veya eklemeler yapılması önerilmektedir. Ayrıca, ön ölçme ve değerlendirme süreçlerinde programa hazır bulunduğu değerlendirilen öğrencilere kendi başarılarına daha hızlı ilerleme seçeneği sunulabileceği, öğretmenlerin başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere daha kapsamlı ve daha derin bilgiler öğrenebilecekleri alıştırma verebileceği değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin görsel ve işitsel materyallerle İngilizce içeriğe yeterli düzeyde maruz bırakılması; dil öğrenimi sürecinin sanat ve el işi, tam fiziksel yanıt etkinlikleri, drama ve işbirlikçi öğrenme teknikleri ile desteklenerek eğlenceli hale getirilmesi öğrenci katılımının sağlanması açısından oldukça önemlidir (Villegas vd., 2016). İşbirlikli öğrenme; farklı yetenek, cinsiyet, ırk, kültür ve sosyal beceri düzeylerine

sahip öğrencilerin ortak bir amacı gerçekleştirmek için küçük gruplar halinde çalışma ve birbirlerinin öğrenmesini destekleme sürecidir (Johnson, 1994; Miller, 1989; Slavin, 1980). Bu özelliği sebebiyle işbirlikli öğrenme, kapsayıcı eğitimde çok sık kullanılan bir yöntemdir. Nitekim öğrenciler arası işbirliğinin, öğrenme süreçlerine katılma olasılığını artıran ve öğrenmeyi anlamlı hale getiren özellikleri, bu yöntemin kapsayıcı eğitim pratiklerinin önemli bir parçası haline gelmesine yol açmıştır (Booth & Ainscow, 2002). Dolayısıyla, grup çalışmalarından mümkün olduğunca faydalanılması, tüm öğrencilere hem benzer hem de farklı yetenek ve ilgi düzeylerine sahip akranlarla çalışma fırsatı sağlanması oldukça önemlidir. Dahası gruplar oluşturulurken adil davranmaya, öğrencilere sürekli aynı görevleri vermemeye, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmesinden sorumlu olduğuna dair teşvik ve hatırlatma yapmaya dikkat edilmesi önerilmektedir.

3.3.1.1. Önerilen Ödevler

Hazırlanan programda ikinci boyut, her üniteye öğretmenlere hangi öğretim metodolojisini benimseyecekleri konusunda örnek olabilecek ödevler bölümünün sunulmasıdır. Tablo 3'te görüldüğü üzere, her ünite için dört farklı ödev verilmiştir; ancak öğretmenlerden bu ödevlerin öğrencilere sunulması, yapmaları gerekenlerin açıkça belirtilmesi ve bu dört ödevden en az iki tanesini seçme hakkı vermesi beklenmektedir. Ayrıca, bu ödevlerin öğretmenlere öneri niteliğinde olduğu ve öğrencilerin ilgilerine, öğrenme ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine göre çeşitlendirilebileceğini de belirtmekte fayda vardır. Programda, öğretmenlerden hem sınıf içi öğretim aşamasında hem de ödevler aşamasında metodolojik olarak iyi planlanmış çeşitli yöntem ve stratejileri kullanmaları beklenmektedir. Bunun yanında, ödevler ile ilgili mutlaka geri dönüt verilmesi, ödevler sınıfta sunulurken, öğretmenlerin mümkün olduğunca olumlu bir dil kullanması ve öğrencilerin hatalarını tespit etme ve bunları düzeltme konusunda teşvik edilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu sunumlar için öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yapılarak öğrenciler değerlendirme sürecine dâhil edilmesi oldukça önemlidir.

Tablo 3. Önerilen Ödev Seçenekleri

Ünite 1 Merhaba	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrenciler yeni öğrendikleri kelimelerle bir görsel veya işitsel sözlük hazırlar. 2. Öğrenciler gruplar halinde hayali bir karakter ile ilgili (karakterin resmi, isim, yaş, ülke, millet, dil gibi bilgileri içeren) bir poster hazırlar ve daha sonra bu karakteri sınıfta tanıtır. 3. Öğrenciler ikili gruplar halinde atık plastik şişeleri kullanarak oyuncak bir bebek yapar ve bu bebeği internette araştırma yaparak seçtikleri bir milletin geleneksel kıyafetine göre giydirirler (atık kumaşlar veya kâğıt üzerine çizimler kullanılarak yapılabilir). Daha sonra sınıfta oyuncuğa verilen isim, yaş, ülke, millet, dil gibi bilgileri içeren bir tanıtım yaparlar. 4. Öğrenciler kendilerini ve aile bireylerini tanıttıkları bir video hazırlar.
Ünite 2 Çizgi Film Kahramanları	<ol style="list-style-type: none"> 5. Öğrenciler önceden hazırlamaya başladıkları görsel/işitsel sözlüğü öğrendikleri yeni kelimeleri ekleyerek genişletmeye devam eder. 6. Öğrenciler sevdikleri çizgi film karakterleri veya süper kahramanlar hakkında basit bir resimli hikâye hazırlar. 7. Öğrenciler gruplar halinde bir çizgi film karakteri/süper kahramanı seçerek onun becerileri, sevdiği/sevmediği şeylerle ilgili bir poster hazırlar ve daha sonra bu karakteri sınıfta tanıtır. 8. Öğrenciler aile üyelerinin/sınıf arkadaşlarının/öğretmenlerinin becerileri, hoşlandıkları/hoşlanmadıkları şeyleri öğrenmek için bir anket hazırlar ve sonuçları sınıfta sunar (Anket ses kaydı olarak da yapılabilir).
Ünite 3 Yaşadığım Şehir	<ol style="list-style-type: none"> 9. Öğrenciler önceden hazırlamaya başladıkları görsel/işitsel sözlüğü öğrendikleri yeni kelimeleri ekleyerek genişletmeye devam eder. 10. Öğrenciler kendi evlerinden okula gitmek için kısa yol tarifleri yazarlar/ses kaydı yaparlar. 11. Öğrenciler bir aile üyeleri, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile görüşme yaparak yaşadıkları şehirde en sevdikleri yeri sorarlar. Daha sonra en çok sevilen, en az sevilen veya en az gidilen yerleri belirleyerek kısa cümleler yazarlar (veya sonucu sınıfta anlatırlar). 12. Öğrenciler, gruplar halinde yaşadıkları mahallenin/semtin bir haritasını çizer ve haritadaki yerlerle birbirlerine yol tarifi verir.

Ünite 4
Günlük
Faaliyetlerim

13. Öğrenciler önceden hazırlamaya başladıkları görsel/işitsel sözlüğü öğrendikleri yeni kelimeleri ekleyerek genişletmeye devam eder.
14. Öğrenciler kendi günlük faaliyetlerini gösteren bir poster hazırlar ve bunu sınıfta sunar (ses kaydı veya video hazırlama şeklinde uyarlanabilir).
15. Öğrenciler ikili gruplar halinde bir maket saat yaparak sınıfta birbirlerine yazılı veya sözlü olarak saati sorar ve cevaplar.
16. Öğrenciler bir aile üyesi/arkadaş/öğretmenle görüşme yaparak bir gün boyunca neler yaptıklarını sorar ve görüşmeyi yazılı / sözlü olarak özetler.

Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Dair Öneriler

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin gelişim ve öğrenme potansiyeline inanılmasını, bu potansiyele erişmek adına uygun yöntem ve teknikleri kullanılmasını öngörmektedir (Booth & Ainscow, 2002). Bu amaca erişmek için öğretmenlerin cinsiyet, etnik köken, dil, din, engel durumu, sosyo-ekonomik durum ayrımı yapmadan tüm öğrenciler için yüksek ve erişilebilir beklentiler belirlemesi ve öğrenme hedeflerini yüksek tutması oldukça önemlidir. Öğrenciler, kendileri için yüksek beklentileri olan, problemleri tanımlamaya teşvik eden, işbirlikçi faaliyetlere dâhil eden ve öğrenmelerini hızlandırma çabası içinde olan öğretmenler tarafından verilen görevleri zorlandıkları halde yapmaya istekli olurlar (Burris & Welner, 2005). Bunun yanında öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını, güçlü ve zayıf yönlerini tanıyarak; endişelerini, umutlarını ve hayallerini paylaşarak onları önemseydiğini gösterdiği durumlarda, öğrencilerin öğretmenlerinden değer gördüklerini ve sevildiklerini hissettiği durumlarda ellerinden gelenin en iyisini yapma eğiliminde olduğu bilinmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrenmeyi geliştirmek için öğrencilerin geçmişlerinden yararlanması ve öğrencilerin öğretim programı ile ilgi alanları ve gerçek deneyimleri arasında bir ilişki kurması önem teşkil etmektedir. Öğrenciler, sınıfta olumlu deneyimlere sahip olduğunda ve söyledikleri doğrulandığında daha iyi öğrenebilmekte ve özgüven düzeyleri artabilmektedir (Cole, 2008).

Yabancı dilin sınıf içinde tüm yaşantıları kapsaması ve yaygınlaşması adına sınıf içinde mümkün olduğunca İngilizce iletişim kurulması; diğer dillerin çok gerekli zamanlar dışında (karmaşık talimatlar vermek veya zor kavramları açıklamak vb. durumlar) kullanılmaması oldukça önemlidir (Villegas vd., 2016). Bunun yanında, öğrencilere İngilizce yolculuklarında ilerlerken ana dillerine ve kültürlerine değer vermeleri gerektiğinin de hissettirilmesinin ve kültürel olarak mümkün olduğunca zengin öğrenme ortamları oluşturulmasının fayda sağlayacağı değerlendirilmektedir. Nitekim öğrenciler sınıfları kendi kültürel ve dilsel deneyimleriyle uyumlu olduğunda daha fazla öğrenebilmektedirler (Cole, 2008). Dahası, öğretmenlerin bazı öğrencileri rencide edebilecek, cinsiyet ya da ırk ayrımına sebep olabilecek kalıp yargıları belirlemesi, kullanmamaya özen göstermesi ve öğrencilerin de kullanmaması için farkındalık oluşturmaya çalışması daha olumlu bir sınıf ortamı yaratarak öğrencilerde aidiyet duygusu oluşturulabilir (Sakız, 2021). Bu noktalara dikkat ederek öğretimin kapsayıcılığı artırılabilir.

Özel gereksinimi olan öğrencilerin bilgiye erişim bakımından bu desteğe gereksinimi olmayan akranlarıyla eşit şartlara sahip olmasını sağlamak için; bilgisayar ve internet teknolojileri, yardımcı teknolojiler (ekran okuyucuları, metni sese dönüştürücüler, alternatif klavyeler, elektronik işaretleme cihazları, değnekler ve çubuklar, kumanda kolları, dokunmatik ekranlar, Braille kabartma klavye ve ekranlar, ışık sinyali uyarıları vb.) ve uyarlanabilir teknolojiler (büyük puntolu kitaplar, dijital metinler, büyük monitörler, çeşitli özel yazılımlar, ayarlanabilir masalar, alternatif klavye ve fareler vb.) etkin bir şekilde kullanılabilir (Cole, 2008). Ayrıca, engeli olan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kapasiteleri belirlenmesi ve buna uygun başarı ve sorumluluk ölçütlerinin oluşturulması gerekmektedir. Bu öğrencilerin aşırı derecede korunması, hiç sorumluluk verilmemesi, olumsuz bir davranış sergilediği zaman yetersizliği bahane edilerek hızla affedilmesi veya davranışının sonuçlarıyla ilgili sorumluluk almaması kişilik gelişimi için olumsuz bir durum olabilir. Öğretmenlerin bu konuda dikkatli olması gerekmektedir. Öte yandan, bu öğrencilerin akranları tarafından rencide edilmemesine de dikkat edilmesi önem taşımaktadır (Taneri, 2019).

Kapsayıcı eğitimde ebeveynlerin eğitim sürecine desteği çok önemlidir (Cook & Freind, 2010). Bu sebeple, ebeveynlerin, ebeveyn-çocuk toplantıları yoluyla sürecin bir parçası olmaya teşvik edilmesi önem taşımaktadır. Ebeveynler bir çocuğun ilk öğretmenleridir, ancak ebeveynler çocukların dil gelişimi ve iletişim becerilerini şekillendirmedeki rollerinin önemini farkında olmayabilirler. Çocuklar, evde ne kadar çok etkileşim ve iletişim olursa o kadar çok öğrenir. Öğretmenlerin ebeveynlerin bu önemli rolünü, evdeki iletişim ve çocukların öğrenmesi arasındaki bağlantı hakkında bilgi paylaşarak desteklemesi gerekebilir (Cole, 2008). Son olarak, bu müfredatta öğretimin odak noktasının belirli bir süre içinde müfredat öğelerini

tamamlamak değil; hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm öğrencilerin eşit şartlarda ve eğlenerek öğrenmesini sağlayarak iletişimi derinleştirmek olduğunu belirtmekte yarar vardır.

Programın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımı yalnızca öğretmenlerin öğretim tercihlerini değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme stratejilerini ve ebeveynlerin eğitimde neyin kritik ve değerli olduğuna yönelik tutumlarını şekillendirir (Sakız vd., 2015). Bu bakış açısından hareketle, mevcut programdaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, öğrenme ve öğretme yaklaşımından farklı değildir. Diğer bir deyişle program; kapsayıcılığın sağlanması için, farklılığı/çeşitliliği ne olursa olsun hiçbir öğrencinin belirlenen müfredatın gerisinde kalmamasını sağlamak için sıklıkla, not verme amacı gütmeksizin, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeyi hedefleyen değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını öngörür. Ayrıca, tüm öğrencilere hitap edebilmek ve böylece kapsayıcı değerlendirme yapmak amacıyla, değerlendirme araçlarının öğrencilerin öğrenme stilleri, bilişsel ve gelişimsel özelliklerine göre çeşitlilik göstermesi hedeflenmektedir.

Programın ölçme ve değerlendirme aşamasında, öğretmenlerin öğretimin her aşamasında öğrencilerin gelişimini izleyebilmesini, öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını belirlemelerini ve çalışmalarını gerektiren noktaları görmelerini sağlamak ve daha iyi öğrenmeleri için onlara yol göstermek amaçlanmaktadır. Bu amaçtan hareketle, ölçme-değerlendirme süreci, özetleyici ve biçimlendirici değerlendirme teknikleri ve sürece yönelik yöntemleri kapsamaktadır. Bunun yanında, dört dil becerisini de kapsayacak şekilde değerlendirilme yapılması öngörülmektedir. Süreç odaklı ölçme tekniklerinin yanında, öğrenci başarısını belgelemek için yazılı ve sözlü sınavlar, quizler ve projeler yoluyla formel değerlendirme de yapılabilir. Program, sene başında öğrencilerin önceki öğrenmeleri ve öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla bir ölçme-değerlendirme uygulaması yapılmasını öngörmektedir. Bu uygulamaların puan verme veya öğrencileri seviyelerine göre ayırıştırma amacıyla yapılmaması çok önemlidir. Sınav, programda yer alan bağlamları, materyalleri, yöntem ve teknikleri, görev ve ödevleri öğrencilerin gelişimsel düzeylerine uygun hale getirmek ve dolayısıyla kapsayıcılığını sağlamak noktasında büyük önem taşımaktadır (Florian & Beaton, 2018).

Programda alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları benimsenerek önerilen yöntemler Tablo 4'te sunulmuştur. Alternatif değerlendirme teknikleri için, içerik, değerlendirme ile puanlama ölçütleri ve çözümleyici analiz yöntemlerinin daha önce dikkatli bir şekilde karşılaştırılması ve açıklanması, sonrasında da uygulamadan önce bu bilgilerin öğrencilerle paylaşılması oldukça önemlidir (Cole, 2008). Öğrencilerin bu bilgileri anladığından ve değerlendirmeye dair kuralları kabul ettiğinden emin olunması gerekmektedir. Bunların yanında, portfolyo içeriğinde tüm dil becerilerine eşit ağırlık verilmesine dikkat edilmeli ve portfolyodaki tüm çalışmalar için mutlaka dönüt verilmelidir.

Tablo 4. Ölçme - Değerlendirme Teknikleri

Dil Becerileri	Önerilen Teknikler
Konuşma	<ul style="list-style-type: none">• İşbirlikçi tiyatrolar (canlandırma, rol yapma, taklit), Bireysel tiyatrolar,• Resim, video ya da hikâye gibi materyaller veya içeriklerle ilgili tartışma,• İkili münazaralar, Grup münazaraları,• Sorulan sorulara kısa cevaplar verme,• Bilgi verme, Yorum yapma,• Bir olay veya hikâye anlatma,• Herhangi bir materyal, konu veya olayla ilgili kısa sunumlar yapma,• Bir resim, tablo ya da çizelge hakkında konuşma.
Dinleme	<ul style="list-style-type: none">• Sesbirimler arasındaki farkı bulma,• Dinleme ve resim çizme / boyama,• Dinleme ve eşleştirme (sözcükleri cümlelerle veya resimlerle)• Dinleme ve sıraya dizme, Dinleme ve hatayı bulma,• Dinleme ve işaretleme (sözcükler, konular, olaylar, insanlar, vb.),• Konuyla alakasız olan bilgiyi bulma,• Sıraya dizme / yeniden sıraya koyma,• Doğru / yanlış / bilgi yok seçeneklerini kapsayan dinleme etkinlikleri,• Konuşmacının anlatmak istediği düşünceyi düşünceyi kavrama,• Bir konuşmayı ana hatlarıyla anlama, Konuşmaya ilişkin soruları cevaplama.

Okuma	<ul style="list-style-type: none"> • Kelimeleri cümlelerle eşleştirme, • Resimleri cümlelerle eşleştirme, • Okuma ve metindeki sözcüklerin anlamını tahmin etme, • Okuma ve resim çizme / boyama, • Okuma ve bulmaca çözme, • Okuma ve metinde belirli bir bilgiyi bulma, • Okuma ve metne başlık bulma, • Okuma ve metnin anafikrini bulma, • Bir sorunu çözme, • Doğru / yanlış / bilgi yok seçeneklerini kapsayan okuma etkinlikleri yapma, • Metni bir tabloya / çizelgeye geçirme, • Metne dair soruları yanıtlama.
Yazma	<ul style="list-style-type: none"> • Form doldurma, • Bir görseli yazarak tarif etme, • Liste hazırlama, • Bir taslak hazırlama, • Resimli bulmaca çözme, • Tablo/Çizelge oluşturma, • Kısa notlar alma, • Fotoğraf veya resimlere kısa konuşma balonları ekleme, • Basit sorulara kısa cevaplar yazma • Yazılı bir metni yeniden yazma, farklı şekilde yazma.
Bütünleşik Dil Becerileri Ölçütleri	<ul style="list-style-type: none"> • Not alma veya dikte etme (dinleme-yazma), • Yazılı veya sözlü bir metni özetleme (dinleme-okuma-yazma), • Yazılı veya sözlü bir metne yorum yapma (dinleme-okuma-yazma), • Yazılı veya sözlü bir metinle ilgili avram haritası hazırlama (dinleme-okuma-yazma), • Yazılı veya sözlü olarak anlatılan bir olayı yazılı veya sözlü olarak aktarma (dinleme-okuma-konuşma), • Bir metnin temel noktalarını maddeler halinde belirleme (okuma-yazma). • Cümle tamamlama (okuma-yazma), • Bir metni okuma ve sunma (okuma-konuşma), • Metin yazma ve sunma (yazma ve konuşma),
Alternatif Değerlendirme Ölçütleri	<ul style="list-style-type: none"> • Portfolyo değerlendirmesi, • Proje değerlendirmesi, • Performans değerlendirmesi, • Yaratıcı drama etkinlikleri, • Sınıf gazetesi oluşturma, • Dergi oluşturma, • Sosyal medya projeleri, • Günlük defter performansı, vb.

Farklılaştırılmış ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, yani öğrencilerin düzeylerine ve ihtiyaçlarına göre ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve tekniklerinin belirlenerek uygulanması, kapsayıcı eğitimde önemli bir yere sahiptir (Booth & Ainscow, 2002). Değerlendirme, öğrencilerin potansiyellerinin en üst düzeye çıkarılması amacıyla bütün öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanır ve tek bir yolla değil farklı yöntemler kullanılarak yapılır (Tomlinson vd., 2008). Dolayısıyla, bu program; akademik hedefler tüm öğrenciler için aynı kalacak şekilde, değerlendirmenin öğrencilerin özel gereksinimlerine uygun olarak düzenlenebileceği esnek yollar aracılığıyla yapılmasını gerektirmektedir. Bu sebepten, Tablo 4'te öğretmenlere önerilebilecek çeşitli ölçme ve değerlendirme teknikleri sunulmuştur. Değerlendirme aşamasında; öğrencilerin sahip olduğu düşünsel ve bilişsel olgunluk seviyesini aşacak yöntemleri uygulamaktan kaçınılmalıdır. Bunun yanında, değerlendirmelerin yardımcı teknolojilerle bütünleştirilmesi; öğrencinin ihtiyacına göre paralel çeviri, otomatik işaretleme, büyük puntolu sınav, kulaklık kullanımı vb. düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

Ölçme ve değerlendirmenin daha kapsayıcı hale getirilmesi için dikkat edilecek hususlara değinmekte fayda bulunmaktadır. Sınav kaygısının ve sınav kurallarının bazı sorunlar doğurabileceği göz

önünde bulundurularak sınav esnasında rahat bir ortam sağlanması ve tüm öğrencilerin adil koşullarda değerlendirmeye alınması gerekmektedir. Bir grup/cinsiyet/kültürden gelen bireyleri merkeze alıp diğerlerinin ihtiyaçlarının görmezden gelinmesi; kullanılan değerlendirme araçlarında belli bir grubun kültürel özellikleriyle ilgili içeriklere yer verilmesi; değerlendirmelerin nefret söylemi ve önyargılar içermesi; aşağılayıcı sözcükler kullanılması değerlendirmenin kapsayıcılığını zayıflatacak durumlardır (Sorkos & Hajisoteriou, 2021). Öğrencilerin örnekler aracılığıyla dili kullanmaya, değerlendirme sürecini başarılı bir şekilde tamamlamamaya cesaretlendirilmesi ve iletişimsel sınama yapabilmek için gerçeğe dayalı yöntemlerin uygulanması değerlendirmenin daha kapsayıcı olmasını sağlayacaktır. Bunların yanında, değerlendirmelerin gerçek yaşam durumlarından kopuk olmaması; öğrencilerin farklı zekâ türlerini ortaya çıkararak, sorun çözme, analitik ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren değerlendirmeler yapılması kapsayıcı değerlendirme için önem arz etmektedir. Son olarak; demokratik bir değerlendirmenin yapılabilmesi için mümkün olduğu kadar öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi uygulanması da ölçme-değerlendirme sürecinin kapsayıcı hale getirilmesi için önemlidir (Taneri, 2019).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Kapsayıcı eğitim; toplumdaki tüm dezavantajlı grupları (dini ve etnik azınlık, mülteci, göçmen ve sığınmacılar, engelliler, kronik hastalar, maddi desteğe muhtaç aileler vb.) genel eğitim süreçlerine dâhil etmeyi ve tüm öğrencilere adil bir öğrenme ortamı sunmayı hedeflemektedir (Ainscow, 2020). Kapsayıcı öğretim ortamlarının sağlanabilmesi öğretim programlarının da kapsayıcı hale getirilmesi gerekmektedir (Taneri, 2019). Dolayısıyla, bu çalışmada ortaokul beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı detaylı bir şekilde incelenmiş; programın kuramsal çerçevesi, ünite ve konuları, kazanım ve hedefleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme anlayışı kapsayıcı eğitim ilkeleri açısından eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilmiştir. Çalışmada ayrıca, kapsayıcı öğretim programlarında hedeflerin, içeriklerin, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarının nasıl olması gerektiğiyle ilgili bilgilere yer verilmiş ve bu bilgiler doğrultusunda beşinci sınıf İngilizce dersi için bir dönemi kapsaması öngörülen yeni bir izlenme taslağı düzenlenmiştir. Çalışma, sadece 5. Sınıf öğretim programını kapsasa da; programda yer verilen özellikler, tüm devrelere ve tüm derslere uyarlanabilir niteliktedir. Bunun yanında, öğretim programlarının kapsayıcı hale getirilmesi tam anlamıyla nitelikli kapsayıcılık için yeterli olmayabilir. Kapsayıcılığın genel anlamda artırılması için müfredatları belirleyen merkezi yönetimin ve öğretmenlerin yapabileceği önemli bazı adımlara değinmekte fayda vardır.

Öğretmenlerin çok kültürlü ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını kullanabilmesi ve bu sayede öğretim ortamlarını daha kapsayıcı hale getirebilmesi için; ulusal düzeyde hazırlanan İngilizce öğretim programları ve ders kitapları içerik, tasarım, kazanım ve değerlendirme boyutunda öğretmenlere esneklik sağlayacak biçimde ve kapsayıcı eğitimin ilkelerine uygun olarak değiştirilebilir. Ayrıca, öğrenme-öğretme sürecinin kapsayıcılığının sağlanması ve kapsayıcı okul ortamlarının oluşturulması için öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin amacı, faydaları ve nasıl uygulanacağı konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Dolayısıyla Yükseköğretim Kurulu (YÖK), öğretmen yetiştirme lisans programlarında kapsayıcı eğitimle ilişkili ders sayısını artırabilir. MEB ve YÖK, kapsayıcı eğitim pratikleri konusunda ulusal konferanslar ve yerel çalıştaylar düzenleyerek konunun gündemde kalmasına ve yaygınlaşmasına öncülük yapabilir. Kapsayıcı eğitim konusunda toplumsal farkındalık oluşturmak amacıyla sahadaki yönetici ve öğretmenlere yüz yüze ve uzaktan olmak üzere hizmet içi eğitimler düzenlenebilir ve tüm eğitim personeli bu konuda bilgilendirilebilir.

Türkiye’de MEB, özellikle son 15 yılda eğitim sisteminde kapsayıcılığın geliştirilmesi adına önemli adımlar atmış, bunun sonucunda eğitim sistemine katılım oranı, özellikle daha önce eğitime katılım oranı düşük olan kız öğrenciler, sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler ve herhangi bir engel ile tanılanmış öğrenciler arasında yüksek düzeye erişmiştir (MEB, 2019). Ancak kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla mevzuatta gerekli düzenlemeler ve eylem planları yapılabilir. Mevcut okulların fiziksel şartlarının, okul ortamlarının ve okuldaki personel ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin nasıl düzenlenmesi gerektiğine dair kılavuz hazırlanabilir. Ayrıca, öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerle ilgili problemlerini iletebilecekleri, doğrudan yardım alabilecekleri ve işbirliği içinde çalışabilecekleri iller bazında özel birimler oluşturulması karşılaşılan sorunların aşılmasında faydalı olabilir.

Öğretmenler; hiçbir konuda ayırım yapmadan tüm öğrencilerle birebir iletişim kurarak; ilgi ve ihtiyaçlarını, farklılıklarını, bakış açılarını, yeteneklerini, güçlü ve zayıf yönlerini öğrenerek ve her bir öğrencinin değerli olduğunu onlara hissettirerek olumlu bir sınıf iklimi oluşturabilir. Bu sayede tüm öğrenciler aidiyet duygusu hissedebilir. Bunun yanında öğretmenlerin öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi, ihtiyaç, öğrenme stilleri, bilişsel ve gelişimsel özelliklerine uygun bir şekilde öğrenme ortamlarını çeşitli

öğretim yöntem ve stratejilerle zenginleştirilmesi; ölçme ve değerlendirme araçlarının da bu özelliklere göre çeşitlilik göstermesine ve alternatif değerlendirme yönteminin kullanılmasına olanak sağlaması nitelikli kapsayıcılık için önemlidir. Dahası, öğretmenlerin eğitsel desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin bilgiye erişim açısından diğer öğrencilerle eşit şartlara kavuşmasının sağlanması için bilgisayar, internet teknolojileri ve diğer yardımcı teknolojileri kullanmaya özen göstermeleri bu öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif olmalarını sağlayacaktır. Son olarak; öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecini farklı kültürlerle sahip tüm öğrencilere hitap edecek biçimde düzenlemeleri ve tüm öğrencilerin kültürlerine dair öğeleri ifade edebilmelerini destekleyen sınıf ortamları yaratmaları; öğrencilerde kültürel farkındalık oluşturarak farklı kültürlerle saygı göstermelerini sağlayabilir. Bu sayede, özellikle göçmen öğrencilerin öğrenme-öğretme ortamına adaptasyonu desteklenmiş ve kapsayıcılık artırılmış olacaktır.

KAYNAKÇA

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Ayan-Ceyhan, M. (2016). Kapsayıcı eğitim: okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları. Eğitim Reformu Girişimi. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_OgretmenIhtiyaclari.pdf
- Bayır, Ö. G. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 451-464.
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları*. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kayseri.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- Brown, H. D. (2002). English language teaching in the post-method era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. In J. Richards and W. Renandya (eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 9-18.
- Burris, C. C., & Welner, K. G. (2005). Closing the achievement gap by detracking. *Phi Delta Kappan*, 86(8), 594-598.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cole, R. W. (2008). *Educating everybody's children: Diverse teaching strategies for diverse learners*. ASCD.
- Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1-8.
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 17-29.
- Demir-Başaran, S. (2019). Kapsayıcı eğitimin hedefleri, içeriği ve uygulamaya yansımaları. İçinde Taneri, P. O. (Ed.). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*. (s. 67-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2014). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. New York: Routledge.
- Düşkün, Y. (2016). Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi. *Eğitim Reformu Girişimi*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_DurumAnalizi.pdf
- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., & Vantieghem, W. (2021). Toward more inclusive education: an empirical test of the universal design for learning conceptual model among preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 72(3), 381-395.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, Grades 3-12*. USA: Free Spirit Publishing.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (Part 2, pp. 269-293). Harmondsworth, England: Penguin.
- İra, N., & Gör, D. (2018). Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 7(2), 29-38.
- Johnson, D. W. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt St., Alexandria, VA 22314.
- Kazu, H. & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368.
- Koçyiğit, E., & Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de ortaöğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 75-90.
- Kumar, C. P. (2013). The eclectic method: Theory and its application to the learning of English. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(6), 2250-3553.

- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). London, England: Oxford University Press.
- Leistyna, P. (2002). *Defining and designing multiculturalism*. New York: State University of New York Press.
- MEB. (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2018-2019. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf
- Migliarini, V., & Stinson, C. (2021). Inclusive education in the (new) era of anti-immigration policy: enacting equity for disabled English language learners. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 34(1), 72-88.
- Miller, K. A. (1989). Enhancing early childhood mainstreaming through cooperative learning: A brief literature review. *Child Study Journal*, 19(4), 285-292.
- Monika, R., Vats, N., & Kour, S. (2015). Inclusive education: Dimensions of innovations in education. (Ed. A. Mathur, S. J. Kaur, Y. Sharma, ve J. Padmanabhan). İçinde *Dimension of innovations in Education* (123-131). New Delhi: New Delhi Publishers.
- Nunan, D. (2010). *Teaching English to young learners*. Anaheim University.
- Özdaş, F. (2019). Kapsayıcı eğitim programları ve göçmenler. İçinde Sakız, H. & Apak, H. (Ed.). *Türkiye’de göçmen kapsayıcılığı: Sorundan fırsata dönüşüm önerileri* (s. 165-186). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G.Ş., Köksal, H. & İrez, S. (2017). *Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. (Ed.: Semih Aytekin). Ankara: MEB Yayınları.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sakız, H. (2019). Göçmen eğitiminde psikolojik unsurlar. İçinde Sakız, H. & Apak, H. (Ed.). *Türkiye’de göçmen kapsayıcılığı: Sorundan fırsata dönüşüm önerileri* (s. 187-207). Ankara: Pegem Akademi.
- Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim*. Nobel Akademik Yayınları.
- Sakız, H., Woods, C., Sart, H., Erşahin, Z., Aftab, R., Koç, N., & Sarıçam, H. (2015). The route to ‘inclusive counselling’: Counsellors' perceptions of disability inclusion in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 250-269.
- Sarı, M. & Turhan-Türkkan, B. (2019). Kapsayıcı eğitim yaklaşım ve uygulamaları. İçinde Taneri, P. O. (Ed.). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* (s. 125-162). Ankara: Pegem Akademi.
- Sinagatullin, I. M. (2003). *Constructing multicultural education in a diverse society*. London: The Scarecrow Press, Inc.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342.
- Sorkos, G., & Hajisoteriou, C. (2021). Sustainable intercultural and inclusive education: Teachers’ efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(4), 517-536.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International education journal*, 7(7), 935-947.
- Şimşek, H., Dağistan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Yalçinkaya, G. D., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara.
- Taneri, P. O. (Ed.). (2019). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taneri, P. O. (2019). Kapsayıcı değerlendirme. İçinde Taneri, P. O. (Ed.). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* (s. 93-123). Ankara: Pegem Akademi.
- Terzi, L. (2008). *Justice and equality: A capability perspective on disability and special educational needs*. London: Continuum.
- Tomlinson, C. A. (2003). Deciding to teach them all. *Educational Leadership*, 61(2), 6-11.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. ASCD.
- UNESCO (2015). *Education for all 2000–2015: Achievements and challenges. Education for all Global monitoring report 2015*. Paris: UNESCO
- Villegas, T., SaizDeLaMora, K., Martin, A. D., & Mills, T. (2016). Preparing future mainstream teachers to teach English language learners: A review of the empirical literature. *The Educational Forum*, 82(2), 138–155. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1420850>
- Wali, N. H. (2009). Eclecticism and language learning. *Al-Fatih Journal*, 39, 34-41.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- Yastıbaş, A. E. (2021). The place of inclusive education in the new English language teacher education program of Turkey. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(1), 1-9.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık